

As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência

Rosso, Ademir José; Camargo, Brígido de Vizeu

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rosso, A. J., & Camargo, B. d. V. (2013). As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *ETD - Educação Temática Digital*, 15(1), 179-200. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-358327>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>



CDD: 370.71

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESGASTE NO TRABALHO A PARTIR DOS SIMBOLISMOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA

*SOCIAL REPRESENTATIONS OF WORK BURNOUT FROM SYMBOLISM
ASSOCIATED TO TEACHING*

Ademir José Rosso¹
Brígido de Vizeu Camargo²

RESUMO: O artigo analisa as representações sociais (RS) do desgaste no trabalho docente, segundo a abordagem dimensional de Moscovici. As informações foram coletadas mediante entrevistas (N=38), com roteiro elaborado a partir de tiragens sucessivas das evocações levantadas em fase anterior de pesquisa sobre o desgaste na docência. As entrevistas formaram um *corpus* textual, analisado em seu conteúdo com o auxílio do *software* Alceste. O *corpus* simbolismo apontou as classes “família ausente”, “valorização da educação” e “sala de aula”. A análise das informações revela uma RS centrada no reconhecimento da docência, que se desloca entre os planos doméstico, social e da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Desgaste docente. Representação social.

ABSTRACT: The social representations (SR) of wear in teaching are investigated according to the dimensional approach of Moscovici. Information was collected through interviews (N = 38) with a screenplay written based on runs of successive evocations raised in the previous phase of research on the wear in teaching. The interviews formed a corpus, analyzed for their contents with the aid of the software Alceste: the corpus symbolism pointed out the missing class family, education and appreciation of the classroom. Analysis of the data reveals an RS-centered recognition of teaching, moving between plans domestic, social and classroom.

KEYWORDS: Teaching work. Wear teaching. Social representation.

1 INTRODUÇÃO

Em pesquisa desenvolvida segundo a abordagem estrutural das representações sociais sobre as contingências do trabalho docente, Rosso e Camargo (2011) destacam a centralidade e a precedência dos elementos simbólicos e emocionais sobre os que estruturam a docência. Este artigo retoma as informações levantadas na pesquisa anterior, buscando o aprofundamento dos elementos apontados como organizadores das Representações Sociais (RS) construídas sobre o desgaste enfrentado no trabalho docente. Se, no estudo anterior,

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa, PR, Brasil – E-mail: ajrosso@uepg.br

²Licenciado em Psicologia. Doutor em Psicologia Social pela EHESS – Paris. Professor do Departamento de Psicologia e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC, Brasil – E-mail: brigido.camargo@yahoo.com.br

Enviado em: 10/03/2012 - **Aprovado em:** 03/08/2012.

buscava-se a centralidade da RS expressa pela circulação e pronta lembrança entre os docentes (SÁ, 1996; ABRIC, 2003), no presente, busca-se detalhar o desgaste da docência segundo a abordagem dimensional, constituída por conhecimentos, imagens e atitudes (MOSCOVICI, 1978).

As situações que afetam os docentes na trama do trabalho cotidiano (LELIS, 2001) são denominadas de “sofrimento psíquico” (PAPARELLI et al., 2007), “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999), “estresse” (WITTER, 2003), “trabalho penoso” (MARQUES, 2007; SATO, 1995) e *burnout* (CODO, 2006). Essas expressões remetem a estados, níveis, quadros doentes ou pontos de chegada. Diversas são as circunstâncias situadas entre a exaustão e as tentativas frustradas de superação das contingências, radicadas nas minúcias do cotidiano e do ambiente de trabalho, que vão aos poucos consumindo os docentes; situações que, em seu conjunto, constituem o desgaste. O desgaste no trabalho docente tem recebido os predicados “profissional”, “físico” e “psíquico” (PAPARELLI et al., 2007). O desgaste psíquico é considerado também como psicológico, emocional, mental; desgastar assume o sentido de ação cumulativa, progressiva (FERREIRA, 2008).

As pesquisas sobre o trabalho docente, em suas “múltiplas variantes”, associadas aos “posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisas”, são agrupadas por Duarte, (2010, p. 107) em 13 eixos investigativos. Seguindo essa classificação, as representações sociais do desgaste no trabalho docente constituem-se, como tema de pesquisa, a partir do eixo do mal-estar docente e da saúde do professor com o das representações, dos sentidos e dos significados da docência. Como objeto de RS, pesquisa-se o desgaste no trabalho docente, expresso pelas dimensões atitude, informação ou conhecimentos e imagens circulantes (MOSCOVICI, 1978) construídas na docência em suas contingências.

Com isso, a docência é entendida como atividade que considera a “interação dos aspectos individuais e o ambiente de trabalho” (CARLOTTO, 2002, p. 25) que perpassam a docência e sua multidimensionalidade constitutiva (PÉREZ, 2009), os aspectos estruturais e simbólicos. As mediações dos processos de socialização familiar, escolar e profissional (ALVES, 2010), econômico-social, cultural que interpenetram o trabalho (LELIS, 2001; TREIN; CIAVATTA, 2003) são integradas nos aspectos subjetivos de cada docente em sua experiência vivida e partilhada (BORGES; YAMAMOTO, 2004; JODELET, 2005).

O artigo apresenta o desgaste docente como objeto de RS, os procedimentos de pesquisa adotados com suas análises e, nas considerações finais, retoma as dimensões que perpassam as RS dos docentes construídas sobre a adversidade e o desgaste da docência.

2 DESGASTE NA DOCÊNCIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A dinâmica do trabalho, em sua execução, contempla o consumo da força produtiva e, nas pausas de descanso, dá-se sua recuperação, retornando à prontidão inicial (MASCARENHAS, 2005). Porém, se o descanso não retorna à prontidão inicial, o trabalhador vai gradativamente deteriorando a sua capacidade laboral. Assim, na base desse desequilíbrio entre o investimento temporal-energético-afetivo-intelectual e a sua recuperação, instala-se uma dinâmica em que o trabalhador perde gradativamente a capacidade e a qualidade no trabalho, promovendo a apreensão na docência como sobrecarga (CRUZ; LEMOS, 2005).

Desgastes psicológicos e físicos são interdependentes e, manifestando-se ao final do turno, do dia, da semana, do semestre, do ano e às vésperas de feriados (MARIANI; ALENCAR, 2005), repercutem sobre a saúde, o humor, as relações pessoais e a personalidade docente, contrariando a imagem pública e dos gestores de profissão leve, pouco exigente ou prescritiva em que a qualificação docente resolveria os seus problemas. A saúde é afetada por quadros emocionais (MARIANO; MUNIZ, 2006; ZANELLI et al, 2004). Esses quadros persistentes promovem disfunções, em razão da hiperatividade orgânica, que caracteriza um estado emocional de extrema exaustão, denominado *burnout*. (CRUZ; LEMOS, 2005; RODRIGUES, 2008; SILVA; CARLOTTO, 2003).

O desgaste do trabalho docente pode ser explicado como decorrência das mudanças globais, do contexto do trabalho, das reformas do sistema educacional e das condições de trabalho propriamente ditas. Do contexto global destacam-se as “mudanças aceleradas impostas pela vida moderna [...] geradoras de tensões e de desorientações” (POCINHO; CAPELO, 2009, p. 354); associadas a elas, estão as reformas educativas que criam novas demandas e atribuições; mudanças, raramente acompanhadas de formação, estrutura e gestão para implantá-las. Nas últimas décadas, essas situações têm conduzido à intensificação e à precarização da docência (RODRÍGUEZ, 2008; SILVA, 2008).

O desgaste físico e emocional é definido por Zanelli et al. (2010, p. 35) como:

um processo gradual de enfraquecimento, corroborado claramente por exigências do trabalho que afetam o indivíduo. Fatores relativos à biografia pessoal e profissional (valores, carreira, papéis e outros), fatores organizacionais (estrutura, estratégia, tecnologia e outros), fatores institucionais (aspectos éticos e culturais), políticas governamentais e fatores de ordem mundial estão associados ao desencadeamento das doenças do trabalhador.

Na docência, há uma série de evidências relatadas que alimentam o desgaste, como: baixo salário, que promove o aumento da carga horária dentro da rede de ensino, dispersando as atividades em turnos, turmas, escolas ou em outras redes de ensino (ALVES, 2010; MARIANI; ALENCAR, 2005) ou a complementação de renda, dentro do próprio ambiente de trabalho com venda direta de produtos e serviços a colegas ou exercício de outras profissões (PINTO, 2000); longas jornadas de trabalho, com poucos intervalos para descanso, caracterizando a ausência do tempo *do* e *para* o professor (TEIXEIRA, 1999); falta ou insuficiência de espaços e equipamentos que promovam descanso e valorização profissional (BATISTA; ODELIUS, 2006); condições materiais precárias para desenvolvimento da docência (CARLOTTO, 2002), realizada em ambiente agitado, com elevado nível de ruído, sujo e inseguro, salas de aula depredadas, com iluminação, ventilação e temperatura inadequadas; atividades de planejamento e avaliação que invadem o convívio familiar (VASQUES-MENEZES; CODO; MEDEIROS, 2006, p. 255-260), ameaçando o mundo privado (CARVALHO, 1999), e dificultam o descanso; gestão educacional que ignora ou não reconhece as adversidades da docência (MASCARENHAS, 2006), promove uma organização laboral rígida, com falta de autonomia para o planejamento das ações (PAPARELLI et al., 2007), interfere nos processos avaliativos, para melhorar os índices do sistema de ensino e responsabiliza os professores e sua formação pela má qualidade da educação exposta a anos de sucateamento e precariedade; sociedade que prioriza a educação no discurso, mas desvaloriza a docência (CODO; VASQUES-MENEZES; VERDAN, 2006, p. 294); pais omissos no acompanhamento das atividades escolares ou resistentes aos novos modelos de ensino; individualização e descontinuidade de estratégias no enfrentamento dos problemas; naturalização do sofrimento como ônus da docência ou das características pessoais (BARROS; LOUZADA, 2007; DUARTE; AUGUSTO, 2007; MASCARENHAS, 2006).

A rotina docente – preparar aulas; organizar atividades complementares e material didático; planejar e corrigir provas e trabalhos; preencher relatórios nos horários que deveriam ser destinados à atualização pedagógica, ao descanso e ao convívio social –, por si só, é motivo de desgaste; e é reforçada pelas condições materiais precárias e pelas relações adversas, que, ao longo dos anos, pode abalar a saúde física e emocional do professor e refletir na qualidade da prática docente e na aprendizagem dos alunos. Esse quadro torna a escola, cada vez mais, palco de relações permeadas por valores, atitudes e imagens negativos, que vão seus atores, reciprocamente, construindo uns sobre os outros.

A complexidade do processo ensino-aprendizagem demanda dos professores, com os alunos, atenção múltipla e simultânea a muitos deles, tornando sua atividade extremamente exigente e geradora de níveis de estresse superiores aos de outras profissões (POCINHO; CAPELO, 2009). Professores e alunos estão sujeitos a um processo que comporta a repetição de movimentos e ruído; a incorporação de novas tecnologias e mudanças culturais; pressões e tensões psicológicas; controle da atenção, do esforço e da capacidade dos alunos; entendimento das diferenças, das relações interpessoais; envolvimento afetivo, empatia. São vínculos causais que repercutem física e emocionalmente no docente (MASCARENHAS, 2006), afetando o processo ensino-aprendizagem, a qualidade da educação e da docência.

Situações laborais com salário digno, oferta de tempo e condições materiais adequadas para preparação de aulas e correção das atividades e avaliações são muito raras, advindo disso processos didáticos econômicos (ROSSO, 2002) que simplificam as ações e os envolvimento com discentes, para manterem-se na dura rotina. Ao reduzirem o esforço para enfrentar esses problemas, são condenados por formulações que se omitem ante a complexidade e as contingências do trabalho. Tais formulações “denunciam” o pacto de mediocridade, em que os professores “fingem ensinar, exigem pouco e seus alunos que fingem aprender e nada falam”.

Seguindo a linha explicativa adotada, não cabe ao professor o estereótipo de malandro, nem de desafortunado, pois construir o sentido do trabalho ativa processos psíquicos subjetivos e intersubjetivos que tornam compreensíveis e consensuais a adversidade e a contingência. O professor em busca de bem-estar e satisfação, a partir do que representa para si e partilha socialmente sobre o seu trabalho, manifesta, entre outras, atitudes de conformismo, revolta e superação, não só de astúcia. O sofrimento pode debilitar o trabalhador ou funcionar como mediador para a saúde e o reconhecimento profissional ao ser processado em ações suscetíveis de mudanças, de criatividade e fortalecimento da identidade, não apenas em perdas

Na perspectiva dos docentes, suas representações são muito mais do que o espelho do “sistema sociometabólico do capital, o qual toma por base a divisão hierárquica do trabalho em função das necessidades do capital” (MÈSZÁROS apud MEIRELLES, 2004, p. 143), pois expressam tentativas, problemas, conceitos e práticas de criação de novas formas de trabalhar e enfrentar o trabalho, num contexto educacional cada vez mais adverso. Em outros termos, são construções de sentidos, transformações e traduções das experiências socialmente

partilhadas como forma própria de comunicação, envolvendo conhecimentos, atitudes e imagens (MOSCOVICI, 1978).

No contexto das mediações que constituem o docente e a docência, buscam-se as representações sociais que professores constroem diante dos fatores que geram desgaste e sofrimento no trabalho; produções sociais que manifestam uma situação laboral peculiar, não só dos quadros das reproduções macroestruturais ou de experiências subjetivas. Essas RS traduzem interações sociais, mediadas pela comunicação e pelo grupo social que enredam seus atores (JODELET, 2007, p. 61). Há entre eles um objeto partilhado no cotidiano docente, o desgaste mental enfrentado no seu trabalho; um ator social, sujeito, situado na Educação Básica.

Sob a aparência de conformismo e subterfúgios, há o estranhamento, a produção e a partilha de conhecimentos, atitudes e imagens que constituem as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) sobre a condição de trabalho que os afeta e produz o desgaste. São produções sobre uma realidade simbolicamente construída/representada, num contexto social partilhado, buscando significados e nexos que traduzem e tornam conhecido o estranho e o incômodo em familiar (JOVCHELOVITCH, 1999). Com isso, o desgaste não é um objeto desencarnado ou apenas fruto de experiências particulares; ele é um objeto presente na vida dos sujeitos como uma experiência vivida, subjetiva e, simultaneamente, compartilhada com outros docentes, pertencendo também às esferas do intersubjetivo e do transubjetivo. Por isso, constitui uma experiência social e socialmente construída, uma representação social (JODELET, 2005, p. 31-34; JODELET, 2007, p. 60; TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51-54).

3 COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Trinta e oito docentes são os informantes, dos quais a metade havia participado da etapa anterior de pesquisa; os demais entraram em contato pela primeira vez com a temática durante a entrevista. Esses docentes atuavam em cinco escolas estaduais de Ponta Grossa, Paraná, as quais fazem parte do universo de 49 escolas estaduais, que somam 399 professores, atendendo 6.133 alunos do Ensino Fundamental, Médio, Pós-Médio e Técnico³. Os informantes estão assim distribuídos: 31 do sexo feminino e 7 do masculino, com a idade mínima de 24 e a máxima de 58 e a média de 39 anos; 5 informantes possuem até 30 anos; 17,

³ Informações coletadas e disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Dados obtidos e acessados em: outubro de 2010.

entre 31 e 40 anos; 10, entre 41 até 50 anos; e 6 têm mais de 51 anos. Os 38 informantes trabalham na rede estadual de ensino, dois atuam também na rede municipal e um em escola particular; 30 professores são do QPM e 8 são PSS⁴; 17 professores são sindicalizados.

Este estudo aprofunda as informações levantadas em evocações sobre as situações que geram desgaste no trabalho docente (ROSSO; CAMARGO, 2011). O roteiro da entrevista foi organizado como uma variante do método das “triagens hierarquizadas sucessivas” (SÁ, 1996, p. 120), utilizadas na abordagem estrutural para determinar a ordem de importância de um termo ou situação levantada de uma RS. As 32 situações evocadas com mais frequência serviram para a abertura e a contextualização da entrevista semiestruturada. Com cartelas, apresentavam-se ao entrevistado as situações, solicitando-lhe que escolhesse, do conjunto, a metade mais importante como causadoras de desgaste. Assim se procedeu à redução de 32 para 16; de 16 para 8; e, finalmente, pediu-se que indicassem as 4 situações e a ordem de importância delas, ao provocar desgaste e sofrimento no trabalho docente. Esses fatores e a sua ordem de importância atribuída pelo entrevistado formaram o roteiro da entrevista. Na sequência, o informante fornecia o contexto, exemplos e justificativas das situações apresentadas como as mais importantes. Ao final, solicitava-se ao informante que integrasse as temáticas e manifestasse seus sonhos em relação às condições de trabalho.

As 32 situações utilizadas nas triagens sucessivas são: acúmulo de tarefas, apoio da gestão, autoritarismo, barulho, burocracia, carga horária, compromisso, depressão, descaso, desinteresse, desorganização, desrespeito, desvalorização, espaço físico, estresse, família ausente, hora atividade, indisciplina, infraestrutura, irresponsabilidade, material didático, pressões do sistema, professor compromisso, professor formação, provas, reconhecimento, salário, salas lotadas, trabalho excessivo, valorização do conhecimento, valorização da educação e violência.

O encaminhamento inicial da entrevista possibilitou a produção verbal tetratêmica, que, para melhor aproveitamento, formou um arquivo de natureza simbólica e outro estrutural. O primeiro contém as informações sobre os aspectos simbólicos da docência, por exemplo: respeito, interesse, disciplina e presença da família; e o segundo contemplou mais os aspectos organizacionais da docência, como, por exemplo, salário, infraestrutura, gestão e material didático. No presente artigo, dada a extensão dessas informações, serão analisadas as

⁴ Os professores efetivos são chamados de QPM, por pertencerem ao Quadro Permanente do Magistério, e os professores com contrato de trabalho temporário são chamados de PSS, em referência à forma de ingresso, Processo Seletivo Simplificado.

aquelas relativas ao simbolismo da docência. Ao apresentarmos os elementos da natureza simbólica que constituem a representação social do desgaste no trabalho docente, evidenciam-se as suas relações com os elementos estruturais, que constituirão uma análise futura.

Com os dados censitários disponíveis, montou-se a linha de comando para o processamento das entrevistas no Alceste. Com esses dados, à leitura das entrevistas foi acrescida a variável do estresse, agrupando os informantes em função dos fatores que o determinam. Nessa categorização, foram consideradas as variáveis sexo, carga horária semanal, faixa etária, estágio da carreira, trabalho em mais de um sistema de ensino, vínculo empregatício, formação específica para a docência, salas com mais de 30 alunos e histórico pessoal de licença para tratamento de saúde, em decorrência do trabalho, nos últimos cinco anos. Por essa razão, os professores foram agrupados, considerando níveis presumidos de estresse: nível 1, sem fatores agravantes, 9; nível 2, com dois fatores, 13; nível 3, com três fatores agravantes, 10; e nível 4, com quatro ou mais fatores, 6 professores.

A análise das informações pelo *software* Alceste⁵ (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006) permite uma análise lexical de um conjunto de segmentos com uma dimensão quantitativa dos elementos textuais. O *corpus* simbolismo da docência ficou constituído por 36 unidades de contexto iniciais (UCIs), ou seja, das 38 entrevistas, 36 possuíam material discursivo de conteúdo simbólico; 847 unidades de contexto elementar (UCEs), 686 das quais foram analisadas, correspondendo a 80,99%, processando 37.890 palavras.

O programa faz a leitura e classifica as palavras de acordo com suas ocorrências e agrupa os termos em classes. A análise feita por ele é executada em quatro etapas: a etapa A equivale à leitura do texto e ao cálculo dos dicionários; na etapa B, acontecem o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs; a etapa C corresponde à descrição das classes; a última etapa se refere a cálculos complementares, em que o programa calcula e fornece as UCEs específicas de cada classe. Essa etapa possibilita uma contextualização do vocabulário específico de cada uma delas. Nessa fase, há quatro operações: a D1 seleciona as UCEs mais peculiares de cada classe; a D2 pesquisa por classe os segmentos repetidos; a D3 é a classificação hierárquica ascendente (CHA) e constrói matrizes de formas associadas a uma mesma classe *versus* as UCEs da classe associada; a D4 seleciona as palavras específicas das

⁵ Análise Lexical pelo Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto.

classes. As UCEs são específicas de cada classe. Desse modo, é a UCE que possibilita a interpretação do conjunto textual. As figuras 1 e 2 apresentam a descrição das classes a partir das UCEs interligadas no dendograma. Para montar as tabelas com as palavras que constituem as classes, foi estabelecido o ponto de corte do X^2 vezes 3, ou seja, 11,52.

O *corpus simbolismo* foi constituído de três classes coordenadas. Na primeira partição, evidencia-se uma oposição entre as classes 2, de um lado, e as classes 1 e 3, de outro; a segunda partição separou a classe 2 das classes 1 e 3. As partições possibilitam a avaliação das relações entre as classes. Estas foram denominadas de acordo com o seu conteúdo e suas informações: Classe 1: Família ausente expressa a expectativa dos educadores em relação à participação da família na escola; Classe 3: Valorização da Educação, o reconhecimento social, do sistema educativo, da gestão escolar, dos educandos e da docência; Classe 2: A sala de aula, com seus problemas disciplinares. A classe sala de aula é a mais expressiva em termos da sua produção discursiva, com 54,66 % das UCEs analisadas. Pela constituição e pelo peso das classes, é mais representativo para o desgaste docente o contato imediato com os alunos; depois, o entorno social que cerca a sala de aula. É equivalente aos professores dizerem “o trabalho docente é difícil” – nas palavras de um informante, “extremamente complicado” – “e, além do mais, estamos abandonados”.

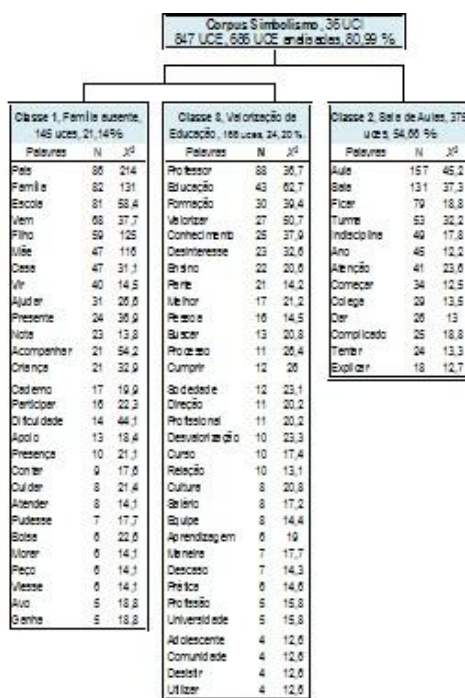


FIGURA 1 – Dendograma representando as três classes do Corpus Simbolismo⁶

⁶ Fonte: Os autores

A classe 1, **Família ausente**, integra elementos textuais originários da contribuição de professoras do QPM que possuem até 40 horas semanais, estão há mais de 15 anos no magistério e atuam em turmas com mais de 30 alunos. As palavras mais expressivas são pais (pai e mãe), família, mãe, filho, criança e avô, formando o universo semântico da família. As palavras acompanhar, presente, cuidar, participar, presença, apoio, pudesse, contar, atender, vem, viesse e vir traduzem as ações esperadas da família no acompanhamento dos alunos. Escola e casa são os lócus das presenças requeridas para o acompanhamento das tarefas e das notas, vistas nos cadernos, etc.

Vejamos alguns segmentos ilustrativos de família: *“em minha opinião, se a família estivesse mais presente melhoraria em muitos aspectos”* o nosso trabalho; *“a ausência da família não está só em não virem para a escola, mas também em”* não acompanhar, olhar os cadernos, como os filhos saem vestidos de casa, entre outros. A expressão *“a família os joga aqui e a escola que se vire educar e cuidar”* traduz esse sentimento. Concluindo, *“a família é o primeiro problema porque é a base, e a escola tem que estar junto com a família”*.

A família é o problema no sentido metafórico, traduzido no emprego dos verbos *jogar* aqui na escola ou estarem *largados* em casa. Outra imagem é a de *pilares* que sustentam a educação, que é expressa na seguinte fórmula: *“a escola funciona tendo pilares e a família é um desses pilares”* ou, ainda, é a *base*. Para esses informantes, a família é o problema, o *“fator mais agravante”*, e também a solução que resolveria muitos problemas dos professores. Essa ideia traduz a necessidade de um degrau a ser alcançado pelas crianças, antes mesmo de chegarem à escola, já educadas e prontas. Se isso não ocorrer, a educação não acontece e pouco pode ser feito, principalmente se, de outro lado, como declaram alguns, há bolsa família, conselho tutelar e a gestão escolar cobrando a presença e o acompanhamento desses alunos na escola.

O educando, objeto das ações educativas, é nomeado como “criança” ou “filho”, não pelo termo “aluno”. Essa ausência, observada por professoras com larga experiência nos anos finais do ensino fundamental e médio, denota uma representação da docência fortemente ligada à maternidade e ao ambiente doméstico. Em outros termos, a escola será capaz de educar se *“os pais dos alunos que a gente poderia ajudar”* viessem, mas não vêm; por sua vez, *“os pais dos alunos bons”*, que não precisariam vir para as reuniões da escola, vêm. Esse raciocínio vai mais além, chegando ao ponto de afirmar que os alunos não *“vão se preocupar em estudar se em casa o pai não estuda e a mãe não estuda”*. Isso, vindo de professores de

escolas públicas, que atendem filhos de trabalhadores, soa como declaração de fracasso, pois seus pais são culpados porque não estudam e não vêm à escola para apoiar o trabalho dos professores. É a teoria do aprendizado pelo exemplo dos pais, da família. Na “*escola particular os pais se preocupam um pouco mais porque pagam*”, mas isso não acontece numa escola pública, certamente porque os pais não pagam. Assim, chega-se à educação/prestação de serviço, que não é o caso dos alunos da escola pública e dos pais dos seus alunos. Pelo conjunto de informações, é negativa a atitude dos professores das escolas públicas em relação à família e à origem de seus alunos.

A informação da classe **família** aponta para uma perspectiva educacional global, em que a escola dá continuidade ao processo educativo iniciado na família e exige reciprocidade dela ao trabalho desenvolvido na escola. Os exames do PISA (OCDE, 2000, 2005) indicam que essa associação explica apenas parte do desempenho dos estudantes, mas também que, nem sempre, as escolas rompem as barreiras socioeconômicas para favorecer o aprendizado de seus alunos. A busca de colaboração e complementaridade dentro de quadros socioeconômicos desfavoráveis (ROMÁN, 2000) desafia a escola pública: escola e família têm em comum a criança, porém, no âmbito familiar, ela é o filho, objeto de atribuições bem diferentes das que predominam no espaço escolar (ENGUITA, 1988). O artifício de responsabilizar a família pelo fato de as crianças não cumprirem “pré-requisitos básicos de educabilidade” (BARRETO, 1981, p. 89) idealiza a família, o aluno e a docência, negando as situações socioeconômicas que deveriam romper.

A classe 3, **Valorização da educação**, origina-se das contribuições de professores, homens, não sindicalizados, efetivos, entre 6 e 10 anos de carreira, licenciados e com estresse nível 2. A centralidade do valor manifesta-se nos pares de opostos: valorizar *versus* desvalorizar, compromisso *versus* descaso. Essa expressão diz respeito aos objetos educação, formação, conhecimento, professor, salário, cultura, ensino, diploma, graduação e aprendizagem. Os atores que negam essa valorização são o próprio professor, a sociedade, a equipe pedagógica, a direção, o governo, o sindicato e a universidade. Assim, a expressão “valorizar a educação” não está apenas em seu sentido genérico, mas na valorização de tudo o que a cerca e afeta, sem esquecer que “valor” é um termo do universo econômico e rima com salário. Essa classe está ligada à classe 1, presença da família no acompanhamento dos alunos, que também é uma forma de valorizar e apoiar o trabalho docente.

Pelos valores dos X^2 associados do termo “valorização”, pode-se projetar uma espiral que vai progressivamente se abrindo a partir da educação: formação (reforçada por curso, profissão e diploma), conhecimento, professor, cultura, ensino, profissional (com o salário), aprendizagem. Espiral semelhante encontra-se nas expectativas em relação aos agentes educacionais, esperando mais valorização e reconhecimento da sociedade (associada ao governo e à comunidade), dos próprios professores, da equipe pedagógica, da direção, do sindicato e da universidade.

Para explicitar melhor a classe, serão apresentados alguns extratos de entrevistas. A educação é compreendida como um valor humano e social que se liga à “*valorização [do] que queremos conquistar*” e a sua importância para a sociedade. Por seu alto valor simbólico, é lembrada com promessas, “*principalmente na hora da eleição*”. Mas sua valorização se expressa de forma concreta na “*valorização do profissional*”; nos investimentos feitos; nos salários pagos aos professores; no tempo disponível para “*se valorizar como educador*”; nos espaços de trabalho, por seu processo formativo – enfim, pelo “*conjunto de pequenas coisas que acabam [des]valorizando a educação*” e o “*profissional da educação*”. A valorização da educação dar-se-ia pela valorização do professor, do seu salário, de seu espaço de vida privada, entre outros.

A antinomia valorização/desvalorização desenrola-se segundo o processo sociocultural vivido pelos professores (MAGALHÃES; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 1996), associado à sociedade, aos sistemas educacionais, a sua gestão e aos próprios docentes. A sociedade não tem atribuído o devido valor à profissão e a sua formação (CODÓ; VASQUES-MENEZES; VERDAN, 2006; ESTEVE, 1999), tendendo a atrair para a docência somente profissionais com o perfil sociodemográfico “de baixo nível cultural e baixa renda, em sua maioria mulheres” (VAILLANT, 2009, p. 165). Os sistemas educativos e sua gestão não têm reconhecido os esforços empreendidos, em meio a um sistema burocratizado e uma gestão tecnocrática e “menos pedagógica”, porque não há reflexão e trabalho coletivo nos processos de definição político-educativos; há “falta de uma unidade conceitual entre as diferentes ações pedagógicas propostas nas várias instâncias governamentais” (KRAWCZYK, 2003, p. 200); novas atribuições à escola pública demandam ações pedagógicas e administrativas que estão além de sua formação (OLIVEIRA, 2007); os programas de formação à distância são aligeirados e superficiais, buscando a certificação dos professores (PRETTO, 2002); os pressupostos educacionais são promotores da docência como campo repasse de conteúdos, não de

“produção de conhecimento e reflexão”. Diante dessas instâncias, os professores têm se alienado progressivamente de seu trabalho, identificando-se mais com seu “campo específico de conhecimento do que com o magistério”, considerando-o como “uma atividade provisória enquanto não conseguem colocação no mercado de trabalho como bacharéis” (AMARAL; OLIVEIRA, 2008, p. 133).

Entre as classes 1 e 3 há uma convergência, esperando-se da família que se faça presente e, da sociedade e dos gestores da educação, que valorizem a educação e a docência. Há, porém, uma divergência nos alvos oriundos da perspectiva de gênero: na classe 1, o alvo é a família, o ambiente doméstico e das relações familiares; na classe 3, é a sociedade, o governo, os gestores educacionais, os sindicatos, o ambiente público. Assim, há uma educação feminina que busca espaço e apoio no ambiente doméstico e outra masculina, que busca espaço e apoio no ambiente público.

A classe 2, **sala de aulas**, é a classe mais expressiva do *corpus* analisada. O lócus é definido por sala de aula e turma, um ambiente complicado. Os verbos, ficar – associado a complicado –, tentar e começar a dar aula e explicar. Porém, o objeto que traduz o desgaste é a indisciplina, articulada em palavras que ficaram fora do dendograma, pelo recorte que apresenta as informações a partir do X^2 maior que 12, expressa em ações de brigar, gritar, escutar música e falar ao celular.

Nas falas dos professores ligadas à sala de aula, aparecem expressões vinculadas à indisciplina, como “*entram chutando as portas*”, “*não ficam sentados, não fazem os deveres*”, conversam em paralelo, jogam papel, fazem bagunça, algazarra, “*mandam mensagem de celular, mesmo que seja proibido usar na sala de aula*”. Segundo as palavras de um informante, ele “*está preparado para dar aula*”, mas não para “*trabalhar com indisciplina, que até gera violência*”, pois é “*complicado você estar o tempo inteiro parando o conteúdo*”, “*tomar conta de uma sala com quarenta*” alunos. A “*indisciplina é complicada porque depende da escola, começa pelo sistema*”, depende do apoio dado às ações do professor. Ao final do turno de trabalho, o professor “*vai para casa chateado*” porque não conseguiu realizar o que planejou. A indisciplina é o “*que mais estressa o professor na sala de aula*”. Ligada à indisciplina está a palavra “atenção”, formando expressões, como chamar atenção e prestar atenção, sendo a sua forma mais frequente chamar atenção para corrigir condutas ou postura associada ao interesse.

A indisciplina é apresentada como onipresente, pois “*está no desinteresse dos alunos*”, que estão lá “*por estar*”; está na falta de respeito, que “*ultrapassa os limites*”; em falar “*palavrões e se tratarem de uma forma tão feia*”; “*não tem controle*”, não se “*conseguir as rédeas da situação*”, “*trava tudo*”, “*o negócio*”, “*complica o meu trabalho em sala de aula*”. A indisciplina “*existe em todas as turmas*”, está presente em “*todas as aulas, todos os dias*”, antes de “*chegar à sala e organizar a turma*”, sendo mais pronunciada “*no começo e no final da aula*”. Com indisciplina “*é difícil trabalhar*”, “*extremamente complicado*”, e somente “*respira[ndo] fundo*” antes de entrar nas salas. A indisciplina é “*complicada porque depende da escola, começa pelo sistema*” e é “*consequência das salas superlotadas*”. As imagens de negócio e coisa, onipresentes e ameaçadores, traduzem esse quadro. A atitude diante da indisciplina é de medo, apreensão e vigilância permanente.

A dinâmica da sala de aula, com suas demandas de atenção simultânea aos alunos, ao desenvolvimento das informações, às reações dos alunos às explicações, às questões disciplinares, aos mecanismos de controle, entre outros, tornam-na o lócus maior do desgaste no trabalho docente (MASCARENHAS, 2006; QUEZADA; CANESSA, 2008). Mais difícil se torna se os professores se deparam com problemas de atenção, interesse, respeito e aceitação ao trabalho desenvolvido. Além dos aspectos relacionais que envolvem o contato com os alunos, há aspectos de infraestrutura e recursos materiais necessários que podem agravar o desgaste. Ao que afirmam Moreira e Borges (2006, p. 159), a sala de aula “é caracterizada como um local de ações simultâneas, que ocorrem para além do controle docente”.

O *corpus* textual foi desdobrado em três classes, em que a classe dois está em oposição às classes um e três, é a mais expressiva e tem o lócus sala de aula como o espaço de atuação direta do docente. Se, nas classes anteriores, eram a família e a sociedade que davam as costas à docência, agora são os alunos. Estes negam a regra implícita de que aprender depende de ordem e disciplina, traduzida no prestar atenção ou no esforço do professor em chamar a atenção. Disso decorre o aguardar para começar a aula, interromper seguidas vezes o seu desenvolvimento para chamar atenção, acalmar ânimos, manter simultaneamente a atenção na sequência de conteúdos e nas atitudes dos alunos. Assim, as falas dos professores tornam-se o manifesto da negação do trabalho do professor pelos alunos, pela sociedade e pela família. O quadro é de isolamento e incompreensão.

A recuperação das classes formadas pelo Alceste aponta 24,20% das UCEs para a valorização da educação, 21,14% para família ausente e 54,66% para a sala de aula e seus problemas. Esse *corpus* está ligado à origem histórica e social da docência, traduzindo em imagens a docência nos lócus doméstico, social e na sala de aula. Nele há uma demarcação de gênero entre os espaços doméstico e social. A docência é compreendida por docentes homens como uma atividade voltada para o espaço social e, por docentes mulheres, ao doméstico, convergindo entre eles na sala de aula.

Na análise conduzida até o momento predominam os conhecimentos trazidos pela análise de conteúdos, e as atitudes e as imagens estão em segundo plano. As atitudes e as imagens que perpassam as falas dos professores nas análises que seguem foram buscadas exaustivamente na leitura de seus discursos e são apresentadas a seguir.

A leitura das transcrições das entrevistas apresenta algumas atitudes dos professores – que vão do isolamento à reatividade diante das situações – que geram desgaste e sofrimento. A atitude de isolamento e retraimento volta-se sobre si mesma e se expressa na contrariedade, no aborrecimento, na tristeza e na solidão, sintetizados na fala *“lutar até o final e ir em frente”*. Há fuga e descrença, associadas aos sentimentos de perda de identidade profissional e de que ensinar não é mais importante. O retraimento aparece no alheamento do *“não gosto de me envolver”*, do *“não encucar muito para não entrar em depressão”*, ou do conselho: *“se a gente quer levar tudo muito sério, muito rígido o prejuízo maior é da gente”*. Diante dos fatores descritos, aparece a impotência, pois os professores estão no limite, aguentam o aluno, dão *“murros em ponta de faca”* e *“precisam se controlar muito”*. A atitude de luta aparece nas expressões como *“aguentar isso tudo aí não é fácil”*, *“estamos aqui na escola brigando”*, *“estamos trabalhando com a cara e a coragem”*, *“para ser professor precisa ter coragem”*. Há território demarcado pela autoridade presumida, no qual não se admite a invasão do seu espaço ou *“minar o trabalho da gente”*. O receio aparece como *“medo da violência”*: *“vivo esse medo e essa angústia”*; é a *“lei do retorno: se você os agride, eles te agredem também”*. Há, porém, uma atitude presa e contida, associada à reatividade, que vai consumindo aos poucos e aguarda alguma ocasião para manifestar-se ou explodir. As expressões *“no limite”* e *“se pudesse pegar e torcer torcia, só não faço porque sei que é proibido”* expressam essa contenção. São recorrentes também as reclamações sobre o Conselho Tutelar, o Juizado da Infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, chega-se à conclusão de que *“ser*

professora não é fácil”, pois *“as coisas vão se acumulando e às vezes a gente nem percebe que interferem, mas vai interferindo na saúde”*. Isso é desgaste.

O conjunto de textos das entrevistas traz imagens dos atores escolares e das situações apontadas pelos professores. Dos alunos surgem imagens de filho e, como tal, são *“o tesouro maior da família”*. Mas tem um número maior imagens negativas como *“criaturas”* essas crianças, *“bichinhos, que agem por condicionamento e pressão”*, *“seres perdidos”*, não têm a *“postura de aluno”*, *“são rebeldes”*, querem ficar *“na mesma altura dos professores”*, *“ninguém vem puxar a rédea desse aluno”*. E, num tom explicativo, se constituem em imagem especular da família. Do professor encontramos imagens positivas de ponte, seta que indica o caminho; do professor perante o trabalho educativo, tido como caótico ou bastante complicado: *“a educação é como um vício, depois que você entra na sala de aula não sai mais”*. As imagens negativas são de *“uma pessoa estranha”*, que *“está longe”*, perdida no meio do caminho, invisível, os alunos conversam *“como se o professor não estivesse falando com ele”*, sem *“levar em consideração o professor”*. A escola é um espaço fechado *“dentro de caixas, deveria ter porta aberta”*. A *“família é estrutura”*, *“a base, se a base de uma casa é mal feita as paredes ficarão mal feitas”*. Para muitos informantes, *“educação ele deve trazer de casa”*. Assim, *“escola, na realidade, é uma extensão”* da família. A escola funciona tendo *“pilares e a família é um desses pilares”* e tudo *“acontece por causa da família”* e *“reflete aqui para nós”*, pois a *“educação [familiar] é um degrau”* a ser subido antes de o aluno chegar à escola. O ensino é uma refeição, e cabe ao professor fornecer *“o melhor prato... o melhor cardápio”*. Em resumo, conta mais o reconhecimento, se *“os alunos gostam de aprender vou esquecer [...] o meu salário”*.

Há uma imagem temporal que se desloca entre o passado e o presente, mas sua referência é a do passado, que continha certos atributos e valores que não se encontram no presente. Surge uma série de imagens ligadas ao tempo, como *“vinte ou trinta anos atrás até tinha problemas de indisciplina, mas eram menores”*; antigamente os alunos *“eram melhores”*, *“tinham medo do diretor”*, por isso sente-se *“saudades das direções antigas”*. O hoje, o agora, *“não estão valorizando a educação e os professores”*; o *“aluno virou número, uma estatística”*. Enfim, *“percebo que a cada ano vem piorando”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem genética e dimensional das RS de Moscovici destaca que, para haver uma RS, são necessárias três dimensões: informação, atitudes e campo de representação. A informação traduz a “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto”. A atitude caracteriza “orientação global em relação ao objeto da representação social”, uma predisposição para a ação. O campo de representação “remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições” (MOSCOVICI, 1978, p. 68-75).

Pode-se dizer que há um conhecimento dos fatores que interferem na docência e promovem o desgaste. Esse conhecimento é fornecido pelas vias: da experiência, da tradição e da origem histórica da docência; da formação e do debate acadêmico. Da experiência vêm as dores, os lamentos de não poder ser o que se espera do professor pelas contingências, espaços e tempos que consomem e corroem a capacidade produtiva. Da tradição e do passado, a carga simbólica cristaliza-se na busca por reconhecimento.

As atitudes que perpassam as falas dos informantes são de negação, medo, lamento, abnegação, impotência, recalque e luta. Há um misto de atitudes defensivas e adaptativas que nem sempre conduzem a uma busca proativa de superação dos elementos que geram desgaste e sofrimento.

O campo de representação é perpassado por imagens. A escola e a família são equivalentes e correspondem a edifício ou casa com limites precisos, caixas, barreiras, portas, escadas de acesso e degraus. Das construções (sociais), a escola é a mais imponente, sustentada por pilares, dos quais um é a família, por isso deve associar-se à escola. A sala de aula equivale ao espaço das refeições; e o ensino, a uma refeição em que os professores produzem o cardápio capaz de seduzir o gosto dos alunos. Num universo estável de edificações, o professor surge como ponte e indicação de caminho, ou, na negação dessa solidez, surgem imagens de um universo etéreo, como invisível, perdido no meio do caminho e que luta isoladamente. Com a devida licença literária, entra em cena Dom Quixote em sua luta inglória por reconhecimento e, na sua falta, sobrevêm angústia e sofrimento.

Nas falas dos professores a educação e sua qualidade, as condições dignas e a satisfação no trabalho, o respeito dos alunos, a presença da família, o reconhecimento e a valorização social são elementos que se perderam. Como representações sociais construídas

sobre as adversidades vividas pelos professores explicam, ao mesmo tempo, o sofrimento e a insistência deles em continuarem educando.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. (Ed.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES, W. F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan./mar. 2010.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. A formação docente na universidade do Brasil: um balanço dos últimos oitenta anos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 124-146, 2008.

BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 84-89, maio, 1981.

BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicologia USP**, São Paulo, n. 18, p. 13-34, out./dez. 2007.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infraestrutura das escolas públicas. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: UNB, 2006. p. 324-332.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C. et al. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 24-62.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed.UFPB, 2005. v. 1. p. 511-539.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 17-32, maio/ago. 1999.

CODO, W (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I.; VERDAN, C. S. Importância social do trabalho. In: CODO, W (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 293-299.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. Trabalho Docente: configurações atuais e concepções. In: **ANPAE, XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2007. p. 1-25.

ENGUITA, M. F. Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproduccion. **Revista de Educación**, n. 286, p. 151-165, 1988.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**: dicionário eletrônico Aurélio versão 6.0. Curitiba: Positivo Informática LTDA, 2008.

JODELET, D. Experiências e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

JODELET, D. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-49, maio/ago. 2001.

MAGALHÃES, E. M. M.; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais de trabalho docente por professores de curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Maringá, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, jan./jun. 2006.

MARQUES, C. **A proteção do trabalho penoso**. São Paulo: LTR, 2007.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005, 308 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

MASCARENHAS, S. Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2006.

MEIRELLES, M. Trabalho, solidariedade e cidadania em questão: alguns impasses do mundo contemporâneo frente aos valores humanistas. In: ORO, A. P. (Org.). **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual**: religião, política, família e trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 141-173.

MOREIRA, A. F.; BORGES, O. Por dentro de uma sala de aula de física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 157-174, jul./dez. 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, A A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Conhecimentos e atitudes para a vida**: resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo: Moderna, 2000.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Aprendendo para o Mundo de Amanhã** – primeiros resultados do PISA 2003. São Paulo: Moderna, 2005.

PAPARELLI, R. et al. Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2007.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo (vol. I). 2009, 120 f. Mestrado em Lingüística – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINTO, M. B. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009.

PRETTO, N. D. L. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 121-131. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

QUEZADA, A.; CANESSA, E. La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 103-119, 2008.

RODRIGUES, M. A. P. **Sofrimento psíquico e trabalho docente**: representações sociais. 2008, 135 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2008.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROMÁN, A. B. Notas para una investigación: Relaciones entre orden social y participación en educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 177-198, 2000.

ROSSO, A. J. A Prática de ensino de ciências/biologia sob a ótica dos estagiários. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 5, n. 11, p. 55-71, 2002.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n.1, p. 269-289, 2011.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 188-211.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Maringá, v. 7, n. 2, p. 458-465, jul./dez. 2003.

SILVA, M. Trabalho e educação: aportes da linha de pesquisa para o estudo do trabalho escolar. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 167-180, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140-164, set./dez. 2003.

VAILLANT, D. Profissão docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. **Políticas Educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro, Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009, p. 125-169.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. *in*: CODO, W (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 255-260.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-46, jun. 2003.

ZANELLI, J. C. et al. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C.; CALZARETTA, A. V.; GARCÍA, A. J.; LIPP, M. E. N.; CHAMBEL, M. J. **Estresse nas organizações de trabalho**: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Agradecimento:

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e o apoio da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná – Fundação Araucária.

Como citar este artigo:

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.179-200, jan./abr. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3014>>. Acesso em: 19 abr. 2013.